

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium
2005–2009

Jakub Šmakal

Škola jako nástroj moci a sociální kontroly

School as a device of power and social control

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE
Praha 2009

Vedoucí práce:

PhDr. Martin Kopecký, PhD.

P r o h l a š u j i ,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracoval zcela samostatně
a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

V Praze, dne.....

Podpis.....

Rád bych poděkoval svému vedoucímu práce PhDr. Martinu Kopeckému, PhD. za odborné vedení, podnětné připomínky, trpělivost i za zajímavé nápady a doporučení v začátcích práce.

OBSAH

1	ÚVOD	6
2	ŠKOLA EMANCIPUJÍCÍ X ŠKOLA REPRODUKUJÍCÍ	8
2.1	INSTITUCIONÁLNÍ PEDAGOGIKA	9
2.2	BAUDELOT, ESTABLET	10
2.3	BOWLES, GINTIS	11
2.4	MELVIN KOHN	12
2.5	KRITICKÁ PEDAGOGIKA	13
2.6	BASIL BERNSTEIN	14
2.7	PIERRE BOURDIEU	15
2.8	PEDAGOGIKY PROBOUZEJÍCÍ UVĚDOMĚNÍ	16
2.9	PEDAGOGIKA OSVOBOZENÍ – I. SHORE	17
3	ŠKOLA INSTITUCIONALIZUJÍCÍ	19
3.1	INSTITUTE	19
3.2	ODŠKOLNĚNÍ SPOLEČNOSTI	25
4	ŠKOLA INTERKULTURNÍ	29
4.1	IKV – INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	36
4.2	VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU (KULTURY)	42
5	ZÁVĚR	46
6	BIBLIOGRAFICKÉ CITACE	48
7	BIBLIOGRAFIE	50

ABSTRACT

Práce pojednává o vzájemném vztahu mezi společností a školou. Mapuje autory, kteří se k tomuto tématu vyjadřují a snaží se je uvádět do souvislostí. Rozhlíží se napříč spektrem názorů v otázce, zda reprodukuje sociální nerovnosti nebo naopak umožňuje jedinci emancipaci a posun v rámci společenských tříd. Nahlíží výhody i nevýhody sociálních institucí a pokouší se upozornit na některé zvláštní jevy, které souvisejí s institucí školy – v rovině obecné i v rovině konkrétní. Zde se věnuje situaci v Česku. V závěru se věnuje multikulturní výchově jako specifickému oboru, který vztah vzdělání, výchovy a společnosti reflektuje.

The work discusses the mutual relation of society and school. Maps authors, who comment this topic and puts them in the context. It looks through the whole spectrum of the answers on the question, if the school reproduces the social inequality or allows the individual to emancipate and move through the social classes. It views advantages and disadvantages of social institutions and tries to point some of the specific phenomenon that deal with the school institution – generally and also concretely. Here it watches the situation in Czech republic. At the end it deals with the multicultural education as a specific area that reflects the relation of education, training and society.

*Svoboda bez vzdělání je nebezpečná,
vzdělání bez svobody je zbytečné.*

John F. Kennedy

1 Úvod

Současné úvahy o globalizovaném trhu i společnosti nás často přivádějí k otázce, co je dnes věcí, do které se vyplatí investovat. Již v 70. letech mnohé teorie hovořily o mimořádném potenciálu lidských zdrojů, dnes se však poprvé dostáváme do situace, kdy lidi, jejich myšlení a jednání začínáme brát s opravdovým respektem. Vzdělání je chápáno jako podstatná komodita, která násobí potenciál každého člověka, a dosahuje v posledních letech čím dál větší „popularity“. V Česku je škola základní státní institucí, jejímž úkolem je masově poskytovat základní a střední (samozřejmě i jiné) vzdělání. Rukama školy tedy prochází naprostá většina dětí – naprostá většina budoucí „společnosti“. Mnoho výzkumů již prokázalo, že škola patří mezi základní socializátory – tedy mezi subjekty, které mimo jiné učí žáky hledět na sebe, na vlastní kulturu i na lidi, které za vlastní (nebo „stejně“) považovat nelze. Výchovné působení školy ústí z definice v ovlivnění žáků učících se ve škole.

Pokud bychom toto ovlivnění viděli pouze z perspektivy předání faktických informací, marně bychom hledali následky v chování žáků a společnosti. V tomto případě bychom však asi mírně zapochybovali o celém smyslu instituce, která poskytuje informace, jež nás neučí využívat apod. Ke školnímu vzdělávání však nerozlučně patří také výchova, kterou se nás škola pokouší více či méně úspěšně začlenit do naší společnosti.

V případě vzdělávání postupovala škola v posledních letech podle osnov, které byly schváleny státem, v případě výchovy bychom největší přínos pravděpodobně hledali v individuálních osobnostech učitelů, kteří „selským rozumem“ rozhodovali, jak by

se měli děti správně chovat. Kritériem zde tedy byla vlastní individuální výchova a světonázor.

Výchova společnosti tedy ještě před nedlouhou dobou (a podle mého názoru tento stav vcelku často přetrvává) závisela na individuálních přístupech a nám nezbyvá než se tázat, zda je to dobře či špatně. Vzhledem k tomu, že žáci jsou málokdy schopni kriticky zhodnotit názor učitele, může docházet k záměrné či nezáměrné názorové manipulaci, což je obtížné považovat za pozitivum. Druhou stranou mince je, že bez dostatečného zjednodušování problémů není se během školní docházky probrat zdaleka tak velkým objemem informací. Otázkou, která jako jedna z mnoha uvádí kapitoly mé práce je, zda jsou informace skutečně tím správným místem, kde by se škola měla realizovat.

Vzdělávací osnovy byly vždy schvalovány státem, či prostředníkem státu, což nás přivádí další otázce, zda škola může být institucí apolitickou a nezávislou, institucí, která pracuje pro „dobro“ společnosti; případně pro dobro jaké společnosti. Druhá kapitola se snaží mapovat především teoretické přístupy ke škole a je jakousi „databází“ význačných autorů ze různých stran spektra – tedy od těch, kteří věří, že škola je skutečným nástrojem moci, kterým je společnost ovládána již od útlého věku, až po autory, kteří vidí školu jako možnost vystoupit ze zaběhnutých kolejí v rámci sociálních nerovností.

Třetí kapitola se věnuje společenským institucím a „technické možnosti“, které společenské instituce používají ke své legitimizaci. Představuji zde koncept otevřené školy, která poskytuje svobodné vzdělání bez dalších negativních mocenských prvků. Poslední kapitola se věnuje multikulturní výchově, která má jasnou a předem deklarovanou ambici ovlivňovat názory lidí, způsob ovlivnění však zde není skrytý a je stále všemi účastníky procesu reflektován. Multikulturní výchovu zde uvádím jako opak vnímání školy ve druhé kapitole. Škola zde totiž je již opět nástrojem společenského zájmu – není však nástrojem moci ale svobody.

2 Škola emancipující x škola reprodukující

Společnost prošla během posledních desetiletí mnoha transformacemi stejně jako škola, která jakoby se ale spíše v zavětrí jen snažila udržet tempo velkého závodu. V této kapitole své práce se pokusím představit teorie autorů, kteří se vyjadřují ke škole během druhé poloviny 20. století. Málo ze „sázkařů“, kteří se v našem závodě věnují škole, se věnuje zároveň jejímu sociálnímu rozměru. Tento vztah sleduje pečlivě jen nemnoho odborníků – a právě jimi se budu v této práci zabývat. Nekladu si tedy za cíl představit autory, kteří analyzují v různých formách pedagogickou didaktiku. Myslitelé a teorie patřící do mého katalogu nacházejí korelace mezi velkými společenskými jevy a institucionalizovaným vzděláváním dětí i dospělých. V rámci kategorizace autorů a teorií jsem po určitém zobecnění pojmenoval dva základní směry. Tyto směry popisují přesvědčení o míře legitimizace aktuálního sociálního prostoru školou. Autoři na jedné straně spektra tedy věří, že škola sociální prostor konstruuje, přičemž je ovládána vládoucí třídou, což způsobuje reprodukci hodnot a kultury.

Druhá strana naopak věří, že škola emancipuje žáky a dává jim schopnost samostatného rozhodnutí. Pro potřeby této práce budu autory a směry řadit dle naznačené posloupnosti, což může být samozřejmě při doslovném zkoumání zavádějící. Při analýze jednotlivých prací, jednotlivých vět a slov, bychom snadno mohli volit jiné pořadí autorů. Jedná se však o kategorizaci, která je pro potřeby porovnání devíti autorů či teorií v této práci výhodnější, než kategorizace založená například na chronologii významných děl či národnosti autorů.

Tomáš Katrňák ve své knize *Třídní analýza a sociální mobilita* konstatuje koexistenci konceptů sociální mobility a třídní reprodukce (2005, s. 165). Neexaktní humanitní věda nám zde umožňuje bez rozpaků přijímat argumenty vedoucí ke zcela odlišným závěrům, ba dokonce nám umožňuje přijímat závěry samotné. Negativa tohoto přístupu samozřejmě spočívají v nespolehlivosti předpokladu o chování jednotlivce.

Školství a vzdělávání jsou podle „sázkařů“, kteří se účastní našeho závodu, institucemi, které mají naprosto výjimečnou možnost měnit společnost v jejích mikrosociálních i makrosociálních jevech, změnit tedy každodenní život jednotlivců k lepšímu a tím zlepšit jakési makrosociální klima ve státě, v národě či v nějaké větší sociální skupině. Možná je to tedy naopak a vzdělávání spolu s výchovou změní nejdříve „velké“ klima, a to se odrazí v každodenním životě jednotlivců. Asi bychom zde obtížně hledali samotnou hranici, kde nějaká instituce ovlivňuje někoho jako jednotlivce a kde ho již ovlivňuje jako člena kolektivu.

2.1 Institucionální pedagogika

Myšlenkový proud, který označujeme tímto názvem, bychom časově mohli zařadit do 60. a 70. let minulého století. Úkolem pedagogiky je demaskování spiknutí, při kterém je lidem vtlačován matoucí pohled na výrobní vztahy, zrušení byrokratických institucí, které lidem zabraňují vidět pravou podstatu světa a života, a zrušení třídní společnosti, která je dlouhodobě neudržitelná.

Institucionální pedagogika vychází z mnoha myšlenkových směrů, k nimž patří sociální psychologie, psychoanalýza, ale také např. marxistická sociologie. Škola by měla usilovat o odstranění rolí řídicího a podřízeného, což by se mělo v budoucnu promítnout v samozrušení vládnoucí třídy.

Za optimální zřízení je považovaná samospráva, kde neexistuje stát, byrokracie, neexistují třídy a každý je dostatečně silný k nesení odpovědnosti za sebe sama. Samospráva je také základním nástrojem školního motivování. Pokud žáci nenesou odpovědnost za své vzdělání sami, nemohou být dostatečně motivováni v proaktivitě učení. V tomto bodě naráží dle mého názoru tato teorie na poznatky vývojové psychologie, která poměrně exaktně popisuje chápání odpovědnosti za činy v různých etapách vývoje člověka. U školní mládeže nelze tedy očekávat plné chápání odpovědnosti již z důvodu nedostatečné osobnostní vyzrálosti.

Institucionální pedagogika je koncipovaná jako kritika kapitalismu, a právě na školských systémech kapitalistických zemí se snaží demonstrovat chyby školy. Zabývá se skrytými kurikuly, státem, který prostřednictvím financování škol proniká do myslí žáků, a legitimizuje tak vše, co není schopen argumentovat. Poněkud zvláštní na celé situaci je, že tato vzdělávací teorie kritizuje kapitalistické zřízení pro neprůhlednost, aniž by podrobovala kritické analýze sama sebe. Bourdieu a Passeron zavádějí pojem *symbolického násilí*, které je vyvíjeno každou pedagogikou tradičního pojetí – pokud učitel sděluje žákovi informaci, tato informace má latentně normativní povahu. Prakticky každá informace je interpretací reality, nikoliv jejím přesným obrazem.

Symbolické násilí pedagogického směru, o kterém hovořím, je syceno:

- mocí arbitrární – popisuje vztahy mezi skupinami lidí, třídami, mocí kulturní
- mocí kulturní – určuje hodnoty hodné reprodukce
- používá institucionalizovanou neznalost svého vnitřního mechanismu

(Bourdieu, Passeron, 1964. In: Bertrand, 1998, s. 159)

2.2 Baudelot, Establet

Francouzští autoři se ve své publikaci *L'école capitaliste en France (1971)* zabývají problematikou vzájemného ovlivnění školy a nerovností ve společnosti. Velmi kriticky se staví ke vztahu školy a vládnoucí třídy. Školu, za použití termínu Maxe Webera, doslova charakterizují jako nástroj *panství* vládnoucí třídy.

(Keller, Tvrđý, 2008, s. 49)

Nerovnost nevzniká v důsledku odlišného sociálního prostředí, v němž žáci a studenti žijí. Je produktem samotného vzdělávacího systému, který konstruuje takovou koncepci vědění, znalostí a inteligence, jež jistě žáky zvýhodňuje a jiné diskriminuje. Toto pojetí bychom spolu s institucionální pedagogikou mohli zařadit

na začátek naší cesty – tedy mezi teorie, které se vyznačují mimořádnou kritičností vůči škole a které označují školu jako producenta sociální nerovnosti.

2.3 Bowles, Gintis

Tito američtí autoři připisují institucionalizovanému vzdělávání při vzniku nerovností již menší podíl. Společnost sama o sobě vytváří nerovnost mezi třídami a škola tuto nerovnost pouze reprodukuje. Autoři ve své práci *Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life* (1976) popisují princip korespondence: „ Hodnoty a znalosti, které děti v jednotlivých stupních vzdělávací soustavy získávají, odpovídají hodnotám a znalostem sociální třídy, z níž pocházejí. (...) děti se identifikují s hodnotami, které znají z práce svých rodičů.“

(Bowles, Gintis, 1976. In: Katrňák, 2004)

Lidé se základním vzděláním považují při výchově svých dětí za podstatné, aby děti byly především poslušné, jakoby v budoucnu měly vyžadovat přesně daná pravidla, jež jim zaručí při pečlivém plnění jistou formu spokojeného života. Pravidla jsou pevná, neměnná a není třeba (dokonce ani vhodné) je problematizovat či zpochybňovat. Příslušníci této skupiny často vychovávají děti k silné konformitě a přizpůsobivosti prostředí. A opravdu – poslušnost je jednou z nedůležitějších vlastností, které jsou na základní škole pěstovány. Lidé se základním vzděláním obvykle vykonávají nekvalifikovanou práci, při které jsou často kontrolováni přímo a musejí snášet tlak, který na ně vyvíjí jejich nadřízení.

Střední škola výrazně sytí vlastnosti jako je serióznost a spolehlivost. Středoškolsky vzdělaní pracují často na pozicích, které vyžadují již určité vystupování, přičemž práce není po odborné stránce složitá. Tito zaměstnanci jsou obvykle schopni samostatné práce bez přímé kontroly. Vyžaduje se od nich vlastní úsudek a je jim někdy poskytnut prostor pro změny vedoucí k jejich vyšší spokojenosti.

Vysokoškoláci nacházejí uplatnění v silně odborných profesích, které přímo vyžadují jejich intelektuální vklad. Samostatnost, stejně jako další profesní rozvoj, jsou velmi často předpokladem jejich úspěšné práce. Vysokoškolští studenti jsou ve svém zaměstnání často odpovědní vůči zákazníkům za své podřízené i za svou společnost.

Příčinou reprodukce sociálních nerovností je podobnost vzdělávací a zaměstnanecké struktury. Žáci kopírují v kompetencích, ke kterým jsou ve škole vedeni, své rodiče. Jedná se tedy o reprodukci hodnot, která způsobuje druhotně reprodukci nerovností.

2.4 Melvin Kohn

Tento autor postupuje dále v tvrzení, že existuje vztah mezi rodinnými hodnotami a povoláním, které vykonávají rodiče, protože se pokouší tento vztah analyzovat s pomocí několika kvantitativních výzkumů. Výsledky své práce předkládá v práci *Class and conformity: A study in values (1977)*. Jeho závěry víceméně potvrzují názory Bowlese a Gintise, přidává však informace z mezitřídního výzkumu vnímání hodnot.

Dělnické matky u svých dětí upřednostňují hodnoty jako poslušnost, konformita a upravenost, zatímco matky ze středních tříd preferují hodnoty jako rozvoj, štěstí a spokojenost.

(Kohn, 1977. In: Katrňák, 2004)

Mezitřídní rozdíly nachází i v komunikaci mezi dětmi a rodiči. Personální řízení tento rozdíl vcelku přesně popisuje při zkoumání problematiky managementu x leadershipu. Děti v dělnických rodinách jsou řízeny – podléhají pravidlům a jsou kontrolovány v jejich dodržování. Autorita je vynucena silově a není nijak reflektována. Oproti tomu děti ze středních tříd přijímají autoritu na základě vysvětlení a objasnění. Děti uznávají své rodiče (a jejich případná pravidla), protože rozumí tomu, proč je výhodné je respektovat. Rodiče středních tříd se snaží hledat příčiny chování dětí a spolu s nimi o tom přemýšlet, což pěstuje v dětech vlastní úsudek, který později děti přijímají ve svých zaměstnáních jako důležité právo i povinnost.

2.5 Kritická pedagogika

Tento pedagogický směr je směrem především teoretickým. Cílem jeho autorů je obvykle co nejlepší rozkrytí co nejvíce motivů, které se ve vzdělávání promítají. Zároveň se snaží hledat mezi těmito motivy propojení.

V západním světě nedostává po dlouhou dobu kritická pedagogika zasloužené místo, protože většina kritické analýzy školy v 50. a 60. letech byla nerozlučně spjata s marxistickou sociologií, což většinou apriorně odsoudilo všechny pokusy k neúspěchu. Ne snad, že by západní kritikové školy propagovali marxistické ideály, pouze nebyli přijati, protože „jiná“ pedagogika tehdy znamenala v očích odborné i neodborné veřejnosti pohled na východ.

Prvním autorem, kterému se podařilo prolomit bariéru byl Giroux v 80. letech. Připomeňme snad jen pro usnadnění orientace, že sociologické zkoumání nerovností se od kritické pedagogiky odlišuje (např. v náhledu na školu). Pro pedagogické vědy stojí škola ve středu zájmu, zatímco pro vědy sociální je pouze prostředkem (společenských změn).

„Vlády se ve svém financování vzdělávání nechovají neutrálně; stejně tak školy ve své pedagogické praxi. Utvrzují privilegia těch nejbohatších a vylučují nebo urážejí kulturu menšinových skupin: jejich zkušenosti, dějiny, touhy a sny.“

(Giroux, 1985. In: Bertrand, 1998, s. 174)

Tento autor se zabývá propojením školy a vládnoucí třídy. Pokud je škola jedním ze základních socializátorů, což díky poznatkům vývojové psychologie již lze jen těžko vyvrátit, je tedy možno předpokládat ovlivnění sociální dynamiky současnou vládnoucí třídou. Škola může legitimizovat například prostřednictvím přidělování smyslu různým událostem a činům, rozhodovat o sociální změně. Enkulturační, kterou institucionalizované vzdělávání poskytuje, dává žákům představu o sociálních hodnotách, jako je spravedlnost, důstojnost, svoboda, popřípadě moc, pokud je možno ji sem zařadit. Žáci by měli být obohaceni o kritický jazyk, který je jednou z nejpodstatnějších lidských dovedností.

2.6 Basil Bernstein

Bernstein rozděluje na počátku svých úvah o jazykové socializaci dvě formy jazyka a na této diferenci zakládá svou teorii týkající se školní selekce úspěšných od neúspěšných. *Veřejná řeč* se používá v běžné denní komunikaci mimo formální kontakty. Tento způsob vyjadřování často využívá symboly a grimasy, které slovům dodávají správný význam. Slova sama o sobě jsou mnohoznačná a jejich využití v různém kontextu mění jejich význam. Tento způsob komunikace klade menší nároky na přesnou formulaci, protože ta je dodána neverbálně.

Řeč formální neodpovídá zcela přesně řeči spisovné, nicméně spisovnost je jejím základním faktorem. Formální řeč je využívána v zaměstnání, v kontaktu s cizími lidmi a je vyžadována i ve škole. Nevyužívá neverbální projevy, protože je jedinou přípustnou v písemném projevu. Klade výrazně vyšší nároky na uživatele z toho důvodu, že formulace zde musí být naprosto korektní (precizní).

Lidé z nižších tříd neumějí obsluhovat formální řeč, což se šíří z rodiče na dítě velmi spolehlivě. Škola selektuje žáky dle tohoto způsobu uvažování (mluvení, psaní, apod.), přestože se zde nejedná o jasný projev inteligence, popřípadě jiných schopností. Později Bernstein přepracovává svou teorii a přichází s konceptem *omezeného a rozvinutého jazykového kódu*, což lépe vystihuje fakt, že se nejedná jen o spisovný a nespisovný jazyk. Konstatuje, že lidé ze střední třídy stavějí bohatší věty, což je projevem nejen větší slovní zásoby, ale i schopností používat složitější větnou stavbu a kombinovat složitější pojmy.

Protože je jazyk základním prostředkem myšlení, odráží se větší jazyková schopnost i v myšlení, ve kterém jsou lidé ze středních tříd schopni používat složitější konstrukce.

(Bernstein, 1971. In: Katrňák, 2004)

2.7 Pierre Bourdieu

Bourdieu je jedním z nejuznávanějších teoretiků v naší problematice vzdělávání a jeho vztahu k sociálním nerovnostem. Zastává názor, že škola nevytváří žádné nerovnosti, pouze potvrzuje, popřípadě zesiluje, nerovnosti již vzniklé. Připouští, že škola na základě nerovností již vzniklých zvýhodňuje některé žáky: „Škola zvýhodňuje naprosto dokonale tím, že zvýhodnění nevypadají jako zvýhodnění.“

(Bourdieu, Passeron, 1970. In: Keller, 2008, s.49)

Přichází dále s dvěma pojmy zcela zásadními v našem poli zájmu. Kulturní kapitál zahrnuje nemateriální dědictví, které rodiče předávají svým dětem. Skládá se z tělesných, intelektuálních a kulturních dispozic. Dědičnost tělesná i inteligenční je vcelku zjevná a prokázána mnoha výzkumy. Bourdieu se však věnuje především vtělené kultuře, která se stabilizuje v habitu. „Habitus je systém dispozic k určitému jednání, obsahující v sobě všechny prožité zkušenosti, které se projevují ve vnímání, myšlení, reflexi a vnímání člověka.“

(Bourdieu, 1977. In: Katrňák 2004)

Škola dovedně maskuje podporování kulturních rozdílů používáním zásluhového principu, který je pro veřejné vnímání instituce školy přijatelnější než selekce na bázi kulturních předpokladů. Že však existuje korelace mezi kategorií zásluh, které jsou ve škole hodnoceny pozitivně a habitem dětí úspěšných rodičů (případně rodičů středních tříd), již nikdo nezveřejňuje.

(Bourdieu, 1999)

Pierre Bourdieu se ve svých pracích hodně zabývá symbolikou, jejíž vnímání je podstatnou součástí každé kultury. Rozpracovává školní zkoušku a popisuje její racionální část – zkouška ověřuje znalost technické kompetence, ale zároveň připisuje absolventovi určitý sociální status, zvyšuje jeho společenský úspěch a autoritu. Toto „posvěcení“, k němuž Bourdieu přirovnává magické obřady a instituce škol, funguje jako legitimizační prvek pro vládnutí. Lidé, kteří disponují vysokoškolským titulem, jsou pověřeni stát se novými králi, vládci, novou šlechtou.

Obřady, jako imatrikulace či promoce, opravdu připomínají obřad pasování na rytíře. Konkrétní tlaky symbolického násilí (autorův pojem, zmíněný již v druhé části práce) jsou nenápadné, ovlivňují však budoucí chování a prožívání žáků více, než by se mohlo na první pohled zdát. Stát prostřednictvím školy přiděluje hodnotu všem institucionálním obřadům, které samy o sobě (například vytrženy z kulturního kontextu) nemají žádný význam. Žáci ve škole získávají respekt k autoritám, které škola vybírá, ale také přijímají kategorie třídění různých věcí. Ač máme právo si o člověku každé kategorie udělat vlastní názor, samotné kategorie náš názor velmi formují. Škola nás dále podle autora učí chápat sociální role a kulturní instituce, čímž nás znásilňuje ke stavu, kdy instituce máme přednastaveny.

(Bourdieu, 1999)

2.8 Pedagogiky probouzející uvědomění

Tato kategorie pedagogických proudů se liší od předchozích v orientaci. Nesnaží se směřovat k pedagogice, ale především k žákovi. Snaží se přimět žáka k vnímání vlastní sociální situace a role. Je tedy orientovaná k teorii i praxi.

Jednou ze „škol“ této pedagogiky bylo Freireho hnutí. P. Freire se pohyboval svou prací někde uprostřed mezi praktickou kooperativní a spíše teoretickou kritickou pedagogikou. V Jižní Americe vedl velmi úspěšnou alfabetizační kampaň pro děti i rodiče.

„Potřebujeme vzdělání, které nás učiní schopnými rozhodovat a přijmout sociální a politickou zodpovědnost.“

(Freire, 1973: in Bertrand, 1998)

Základními motivy Freireho pedagogiky jsou:

- a) Dialog – školní vztah učitel–žák by měl fungovat na kooperativní přátelské bázi, nikoliv vyvolávat zlou nadvládu a její ukájení. Dialog by měl být radostí

se o něco podělit a něco přijmout. Jen v tomto případě může být školství skutečně rovné.

- b) Zakotvení v realitě – časté propojování abstraktních úvah s motivy z každodenního života. Nedochází pak k odcizení tématu a žáci se jediné takto mohou zapojit do diskuse – zkoumají to, co znají, z jiné perspektivy.
- c) Sociální alfabetizace – uvědomění si vlastní kultury, kritická analýza kulturně-společenských motivů a institucí
- d) Kritické myšlení – myšlení samo o sobě je nutné pěstovat jako účinný nástroj
- e) Výcvik pro sociální intervenci; schopností provést změnu se ještě podrobněji zabývá Freireho současník i pokračovatel I. Shore.

Freire odmítá teorie domestikace/ochocení, protože pokud je kultura menšiny změněna a menšina pokojně přivykne kultuře většinové, je to sice jednoduché, nikoliv však spravedlivé. Každý by měl být vzdělán natolik dobře, aby se mohl rozhodnout, zda si svou kulturu chce ponechat, nebo se chce více či méně přizpůsobovat většině.

2.9 Pedagogika osvobození – I. Shore

Shore přijímá část Freireho myšlenek, klade však důraz na kompetence nutné k realizaci změny. Žáci sami mají být ti, kdož budou měnit společnost, mají se stát aktivními občany.

Jedním ze základních motivů Shorova směru je participace. Osobnost není nikdy osamocená, vyvíjí se i realizuje ve společnosti dalších osob a osobností. Hodnotou školního vzdělávání je pro Shoru aktivní žák, který se dobrovolně zapojuje do nabízených aktivit. V nutné aktivitě žáka se Shore shoduje s názory institucionálních pedagogů, liší se pouze ve způsobu motivace k této aktivitě. Zatímco institucionální pedagogika připisuje žákovi odpovědnost za sebe sama, Shore vidí motivaci žáků ve formě a obsahu výuky. Osobní aktivita, žáky získaná během školních i mimoškolních činností, se během vývoje přeměňuje podle autora v aktivitu občanskou – ve snahu být tím, kdo je schopen iniciovat sociální změnu. Škola nabízí pocit vítězství (a

utvrzení sebevědomí) obvykle stále stejným jedincům. Ti, kdo jsou neúspěšní, jsou velmi často neúspěšní v celé šíři výukového spektra, což je zcela zásadní chybou. Učení je proces kognitivní, ale také afektivní. Mnohem lépe si jedinec pamatuje momenty, z nichž vyšel jako vítěz. Žáci, kteří jsou pokořeni svým neúspěchem, téměř ani nemohou podat výkon, který bude hodnocen jako výhra. Z toho vyplývá, že pro zdravý vývoj silných jedinců je třeba, aby výuka bylo organizována nestereotypní formou, ve které nejsou úspěšnými a neúspěšnými stále titíž. Učitel musí paletu aktivit přizpůsobit tak, aby se každý alespoň občas stal vítězem.

V rovině sociálního vzdělávání popisuje Shore nutnost věnovat se problémům, které žáci potkávají každý den. Jako příklad je uvedena chudinská čtvrť. Shore hovoří o formě kritické dekompozice, kdy jsou problémy rozloženy pod kritickým drobnohledem na menší části, se kterými je možno již lépe pracovat. Za podstatnou považuje Shore změnu rozčlenění školního učiva, protože jednotlivé disciplíny jsou pro reálný život často mnohem důležitější ve vazbě na ostatní disciplíny, než samy o sobě. Žáci by ve škole taktéž měli pracovat na reálných projektech a výzkumech, neměli by být jen pasivními příjemci informací, měli by nové a podstatné informace vytvářet sami.

3 Škola institucionalizující

V této kapitole se věnujeme konkrétněji instituci školy. Budeme sledovat různé společenské i školní instituce a to, jak škola žáky k vnímání těchto institucí vychovává. Již tolik nesledujeme obecné názory odborníků, zda škola kulturu (zvláště třídní) reprodukuje, či naopak emancipuje jedince, a dává mu prostor pro vlastní volbu.

Nejprve si definujeme a odlišíme pojmy instituce a institucionalizace, protože jsou různě interpretovatelné a jejich užití mimo odbornou veřejnost je mnohdy nepřesné až chybné. Nový akademický slovník cizích slov definuje instituci jako:

- zřízení, zařízení – souhrn vztahů mezi lidmi upravený právními normami
- ústav, orgán (Kraus a kol., 2006, s. 354)

Pro potřeby humanitních věd je klíčový první význam, který bychom však ještě měli rozšířit. Instituci budeme vnímat jako upravený souhrn vztahů mezi lidmi (popřípadě věcmi). Kritérium instituce v našem slova smyslu se nedotýká práva, protože mnoho institucí (zvláště méně formálních) je právem neošetřených a neošetřitelných. Podstatné je, že tato forma vztahů mezi lidmi (a věcmi) je všeobecně uznávaná. Každý člověk má právo si instituci popřípadě roli vysvětlovat vlastním způsobem, nicméně obecná základní interpretace je společná velké části společnosti.

3.1 Instituce

Jako příklad mohu uvést instituci rodiny. Každá rodina se něčím liší od ostatních, nicméně většina rodin má něco společného. Rodina není „systémem“, který by byl automatický, její fungování je pouze dohodou, kterou sdílíme s ostatními členy naší společnosti. Podoba rodiny se může měnit v závislosti na společnosti, z čehož vyplývá, že sdílené chápání institucí v konkrétní podobě bývá charakteristické pro konkrétní kulturu. Různé instituce jsou samozřejmě v různých kulturách různě hodnocené a vnímané.

Institucionalizace je tedy proces, ve kterém se náhodný čin stává „zapsaným“, racionalizovaným, označitelným, popřípadě omezeným pravidly. Instituce rodiče označuje obvyklé chování v případě, že se člověku narodí dítě. Bez racionalizace tohoto stavu bychom považovali za stejně „kvalitní“ chování dítě vychovat jako zabít a sníst, pokud bychom samozřejmě neměli zavedenou instituci kanibala – člověka, který je nebezpečný, protože pojídá svůj druh (potom bychom jej například mohli hodit ze skály jako ve středověké Spartě). Kulturně dané instituce mají svoje výhody i nevýhody, nicméně jen těžko si můžeme dovolit soudit důsledek „způsobu chování“ a označit ho za dobrý či špatný. Budeme tedy pouze zkoumat jejich aspekty a důsledky, a to bez snahy o zařazení do kolonky „výhodné“ či „nevýhodné“.

O školních výsledcích se dnes hovoří jako o stejném druhu predestinace, jako je tomu v případě pracovních výsledků u protestantských církví, zvláště u kalvinistů. Max Weber popisuje potřebu věřících vědět, že jejich osobní spása je zajištěna. Weberův koncept vnímá úspěch v práci (a zvláště podnikání) jako jakési zrcadlení budoucí spásy – je to božský náznak, který říká „ano“. (Weber, 1997)

V dnešní sekularizované společnosti samozřejmě nebudeme hledat náznaky, které povedou k budoucí spáse, nicméně jistou podobnost lze vystopovat. Po masivní dekatolizaci Evropy, která probíhala ruku v ruce s průmyslovou revolucí, přichází nové osvícené náboženství – náboženství vědy a pokroku, náboženství světla, mozku a racionality. Tato makrospolečenská víra slibuje člověku lepší zítřky za použití regulovatelných postupů, které jsou závislé pouze na něm, nikoliv na vyšší síle či náhodě. S průmyslovou revolucí přichází masový rozvoj školství. A jsme již jen krůček od dnešního stavu. Tuto změnu Keller popisuje jako transformaci školy z „výtahu“ na „pojišťovnu“. (Keller, Tvrdý, 2008)

První stadium školy odpovídalo „chrámu“ – škola byla zpočátku silně spjatá s církví, a poskytovala tedy informace, které byly mimořádného a svým způsobem vyššího druhu. Učitel (a obvykle kněz v jedné osobě) byl nositelem magické autority, která

vyplývala z chápání jeho osoby jako reprezentanta Boha na zemi, nositele univerzálního rozumu.

„Pozitivní vědci (...) získávají nárok nejen rozhodovat o všech podstatných otázkách uspořádání společnosti, ale mají právo jako poradci a duchovní pastýři řešit také osobní problémy všech řadových členů společnosti.“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 30)

Průmyslová revoluce přináší na světlo výše popsané nové sekulární náboženství, které začíná chápat školu jako výtah vyvážející jednotlivce na místa, která by jim v tradičních strukturách nemohla být přístupná. Sociální mobilita se v masové míře projevuje právě až ve spojitosti s průmyslovou revolucí. Každé další (popřípadě kvalitnější) formální vzdělání je vede k většímu úspěchu a ocenění v budoucnosti. Vzniká kultura institucionalizovaného vzdělání, které je samo o sobě znakem kvality člověka. Weberovská predestinace se zde transformuje do životního úspěchu, který z velké části odpovídá společenské prestiži a vysokému finančnímu ohodnocení. Osobní úspěch již není znakem budoucí spásy, je totiž sám o sobě hodnotou. K tomuto cíli vede cesta, která nám zaručí správné směřování našich kroků. Čím více vzdělání, tím kvalitnější pracovník, posléze úspěšnější pracovník. Vzdělání se zde stává novou modlou, která nám zaručuje lepší zítřky.

Dnešní svět je však již skeptický vůči neomezenému pokroku, síle lidského rozumu a formálnímu vzdělání, které je již třeba přenásobovat koeficientem kvality školy a koeficientem osobnostní kvality jednotlivce. Vzdělání je demytizované a stává se běžnou tržní službou, kterou je možno si koupit. Investice je zde časová i finanční. Masový přístup ke vzdělání však devaluje jeho kvalitu, navíc vzdělávající organizace nejsou již autoritou, kterou není třeba zpochybňovat. Diplom, jako institucionalizovaná znalost, jakoby ztrácel své pevné základy, protože jeho obsah přestává slibovat jednotnou kvalitu. Diplomy různých organizací jsou často vzájemně zcela neporovnatelné.

Zygmunt Bauman dokonce popisuje ve své publikaci *Individualizovaná společnost* krizi dnešní univerzity. Univerzitu srovnává s univerzitou středověkou i novověkou, což umožňuje precizně ukázat dnešní nedokonalosti, nicméně otázkou zůstává, zda dnešní univerzita například novověké univerzitě konkurovat chce a má. Bauman hovoří o institucionální slabosti, protože kurikula jsou přizpůsobována trhu, nikoliv státem určenému pevnému základu, který by zaručovat kvalitu. Jde tedy poměrně hodně proti proudu autorů v úvodu, z nichž velká část vidí školu jako příliš nesvobodně řízenou. Autority dnes vyplývají spíše z mediální známosti, než z reálné kvality učenců. Univerzity jsou příliš pomalé, než aby se byly schopny přizpůsobit skutečným potřebám vzdělání, navíc je třeba opouštět zaběhnuté struktury a orientovat se na nové myšlenky, což je v současné univerzitní realitě prakticky nemožné. Bauman spekuluje o konci rentability vysokoškolského vzdělání.

(Bauman, 2005)

Keller tuto tento stav připodobňuje k pojišťovně a říká, že „stále více lidí se dnes chce pojistit vzděláním, které pojišťuje stále méně.“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 70)

Tato pojišťovna prakticky stojí na diplomech, které, jak již bylo zmíněno, pro odbornou veřejnost ztrácejí svou relevanci. Masová společnost však tento rozpor částečně nenahlíží a investuje s určitou naivitou do vlastního kapitálu. Vidět vzdělání jako jeden z osobních výrobních faktorů – lidský kapitál, je v současnosti cesta, jíž se vydává teprve část odborníků. Člověk je v tomto konceptu vždy „podnikatelem“, který si vzdělání pořizuje pro budoucí zisk.

Institucionalizované vzdělání je tedy skutečnou investicí – „odměnou za „vzdání se“ současné spotřeby je zvýšení produkce a dodatečný důchod v budoucnosti.“

(Vlček a kol., 2005, s. 42)

Naznačený způsob uvažování je dnes vlastní „osvíceným“ odborníkům, takže by bylo možné očekávat rozšíření konceptu mezi všechny kvalifikované pracovníky. Otázkou zde však zůstává, zda toto šíření nebude probíhat pomaleji než devalvace hodnoty diplomů. Obecně zde stojíme před problémem autority, která je schopná diplomům zaručit a specifikovat kvalitu.

Rozdílnost investic do vzdělání se dá ilustrovat na příkladu jazykových certifikátů, které podle mého názoru společnost přijímá jako jedny z nepřesvědčivějších diplomů na trhu. Jazykové školy obvykle nabízejí dva základní typy kurzů:

- obecné jazykové kurzy
- přípravné kurzy k jazykovým zkouškám

Velmi fascinující informací tedy je, že jazykové zkoušky možná více zkoumají připravenost k jazykovým zkouškám, než obecnou jazykovou schopnost. Ve chvíli, kdy organizace, která vyžaduje (například od uchazečů o zaměstnání) jazykovou schopnost, zpochybní certifikační autoritu, je pro ni tento certifikát bezcenný. U certifikátu, který by potenciálně ověřoval připravenost k jeho získání více než jazykovou schopnost, by to ani nemuselo být velkým překvapením (jazykové certifikáty zde samozřejmě používám pouze pro příklad).

Druhou možností investice je vzdělání necertifikované – zde by se jednalo o obecné jazykové kurzy. Organizace, která odmítá certifikační autoritu, musí ověřovat odborné schopnosti (případně dovednosti) sama. Pro uchazeče o zaměstnání je zde vzdělání, které směřuje více ke schopnostem a méně k certifikátu výrazně výhodnější. V případě jazykových škol se často jedná o druhotně

institucionalizované vzdělání, protože účastníci kurzů získávají osvědčení o absolvování kurzu.

Vytrácející se důvěra v diplomy a certifikáty pramení z jejich masového rozšíření a komercializace vzdělávacího sektoru. Beck to kritizuje ve své slavné publikaci *Riziková společnost*, osvícenské odosobnění ve vnímání autorit, diplomů i všeobecných rizik. Vědecký svět, který je běžným smrtelníkům vzdálený a nepoznatelný, vytváří axiomy, které musíme jako laici nekriticky přijmout, protože nemáme informace potřebné k dialogu. Společnost se zde vydává, ne zcela překvapivě, cestou, která je nejjednodušší – těžko však říci, zda nejlepší.

Vědce delegujeme k tomu, aby za nás činili rozhodnutí, díky nimž náš svět získává mantinely, v jejichž rámci získáváme náhled na svět a sebe. Věda je schopna spočítat, který jedinec trpí nadváhou; my tuto informaci přijmeme, srovnáme se se svou postavou, popřípadě začínáme pracovat na zlepšení. Původní informace rozpracovaná do vzorců vylučuje jakoukoliv pochybnost a subjektivitu. Přesnost čísel dosazených do obecného vzorce znovu a znovu ohromuje svým charismatem. Málokdy si však jsme schopni uvědomit, že i zde se obvykle jedná pouze o interpretaci reality. Interpretace, byť slabá, stojí na počátku většiny vědeckých zkoumání.

(Beck, 2004)

Konceptům Beckovy Rizikové společnosti a Kellerovy Pojišťovny je společné, že autorita ztělesněná vědou nám určuje hranice i cesty, jak tyto hranice nepřekračovat. Těžko říci, zda se v případě názvů jedná o náhodu, protože riziko a pojištění spolu souvisejí tak bezprostředně, jako myšlenky obou autorů.

3.2 Odškolnění společnosti

Linií, která vede napříč touto kapitolou a konkrétními problémy, je snaha o kritický náhled na společenské instituce, jež nám škola zprostředkovává. Obecně se problematikou institucí zabývá také Ivan Illich v publikaci *Odškolnění společnosti*.

Ačkoliv název může vyvolávat dojem, že škola je obecně sociálním nástrojem, který je třeba potlačit, autor spíše inklinuje k reformaci formálního vzdělávání a při pozorném sledování souvislosti mezi školou a institucemi můžeme dojít k názoru, že publikace hovoří více o deinstitucionalizaci než o odškolnění společnosti. Kritika institucí nabírá u Illiche velmi konkrétních obrysů.

Plně „zeškolněný“ svět nedává prostor osobnímu prožívání, protože všechny vlastní pocity jsou již popsány a zařazené. Škola (spolu s vědou – pozn. autora) racionalizuje procesy, které jsou součástí běžného života, čímž předdefinovává cesty, kterými se lze vydat. To samozřejmě v určitém smyslu omezuje naše rozhodování již na bazální úrovni. Škola navíc svou nutností poslouchat učí institucionalizovaný svět přijímat.

(Illich, 2001, s. 44)

Autor se věnuje fenoménu dětství, které rozhodně neexistuje po stejnou dobu jako civilizace. Fenomén dětství přichází přibližně v době průmyslové revoluce jako rozhodnutí, že děti se mají začít chovat dětsky. Autor doslova říká, že: „Vyrůstat jako dítě znamená být odsouzen k vleklému a nehumánnímu souboji mezi vlastním sebevědomím a rolí uloženou společností“

(Illich, 2001, s. 33)

Dětství je v očích euroamerické civilizace fenoménem, který v „nerozvinutých zemích“ chybí. Otázkou však je, zda nemůže být masivně rozšířeným, ale pouze přechodným a lokálním způsobem vnímání lidí v prvních letech věku.

Illich se dále zabývá školou samotnou, která údajně podceňuje problematizaci axiomu, že učení je výsledkem vyučování. A dále škola silně inklinuje ke kvantitativnímu porovnávání výsledků, což stanovuje pořadí, které odpovídá realitě

pouze v náhledu školy. Mladí lidé si často konstruují sebeobraz na základě školních výsledků, což znamená, že pokud škola hodnotí a zařazuje žáky do jakýchsi kategorií – podle úspěšnosti, přenáší tyto kategorie i do dalšího života žáků.

Obvyklé školní systémy neměří předem definované veličiny, jako je například inteligence, sociální kompetence a podobně. Školní kvantitativní hodnocení je často závislé na subjektivních pocitech učitelů, kteří měří své žáky sice přesně a objektivně, nicméně obvykle bez konceptu, což způsobuje neporovnatelnost jejich hodnocení. Illich spekuluje, že školní hodnocení odráží pouze míru, v jaké dítě vyhovuje škole – neodráží vlastnosti, které žáci mohou kdy v budoucnu využít, a které je možno považovat za objektivní kvality. Školní zařazení „těch špatných“, kteří nejsou ve škole úspěšní stejně, jako jejich kolegové či spolužáci, může vést k determinaci jejich profesního života v budoucnosti.

Poslední proud kritiky školy směřuje Illich ke konzumnímu způsobu života, který škola reprodukuje či dokonce vytváří. Tato silná slova zde uvádím pouze jako ilustraci svým způsobem extrémního vnímání funkcí školy:

„Celá společnost je zasvěcována do mýtu o nikdy nekončící spotřebě služeb, a sice do takové míry, že se účast na nekonečném rituálu stala všude povinností a nutností. Škola přenáší rituální soupeření do mezinárodní hry, jež zavazuje své účastníky k tomu, aby za zlo tohoto světa vinili ty, kdo se nemohou nebo nechtějí na hře podílet.“
(Illich, 2001, s. 44)

„Společnost založená na institucionalizaci hodnot ztotožňuje výrobu zboží a služeb s poptávkou po nich. Vzdělání je ve skutečnosti výchovou k potřebě určitého produktu a je zahrnuto v ceně výrobku.“
(Illich, 2001, s. 91)

Autor nám kromě kritiky poskytuje svůj pohled na školu, která má šanci uspět v kritických situacích, kde současný systém nedostačuje. První vydání knihy v roce 1970 přineslo v tomto ohledu myšlenky, které jsou již realizované, nebo dokonce na

svoji realizaci teprve čekají. Základem systému je volný přístup ke zdrojům pro všechny motivované. V okamžiku, kdy jedinec pocítí potřebu se v určitém oboru vzdělat, měl by mít šanci tak učinit velmi jednoduše. Dále můžeme vyčlenit 4 základní kameny, které jsou pro svobodný vzdělávací systém důležité:

1. Zprostředkování přístupu k objektům

Pro učícího je nutné zajistit všechny materiály, didaktické pomůcky i didaktickou techniku. Zvláště u technicky zaměřeného vzdělávání je velmi podstatné, aby jedinec byl v kontaktu s reálným prostředím.

2. Burza dovedností

Burzou dovedností se dnes částečně stal internet, ale v Illichově pojetí by burza měla daleko přesněji odpovídat na otázky, měla umožnit rychlejší přístup a kvalitnější katalogizaci. Informace, které potřebujeme, by měly být dostupné bez komerce.

3. Zprostředkování učebních partnerů

Ona nová „virtuální“ škola musí seznamovat a sdružovat učící se do koherentních celků. Tyto celky budou zajišťovat vyšší efektivitu učení.

4. Databáze profesionálních i poloprofesionálních učitelů či lektorů

Vyučující necht' se stanou kontaktovatelnými a dostupnými. V případě zájmu bude možné si vybrat vyučující, kteří budou v této škole značně svobodnými a samostatnými subjekty.

Toto vnímání školy ze 70. let minulého století nezastarává podle mého názoru dodnes, otázkou realizovatelnosti se asi není nutné zabývat do velkých podrobností. Myslím, že Illichův příspěvek se nikdy nestane metodickou příručkou, ale zdrojem inspirace může zůstat ještě po dlouhou dobu. Společenské instituce můžeme zařadit do kategorie velmi diskutovaných témat, ale přestože Illichovy myšlenky jsou známy

již poměrně dlouho, společenská situace stále nenasvědčuje tomu, že bychom se jako společnost uměli rozhodnout.

4 Škola interkulturní

Pokusme se přesunout v čase o mnoho dopředu – až do nejbližší minulosti a přítomnosti.

Multikulturní a interkulturní výchova je v současnosti školním oborem, který se nejvíce zabývá naší problematikou – tedy vztahem mezi školou samotnou a společností. Tuto výchovu můžeme vidět jednak jako školní předmět, který zprostředkovává žákům základní interkulturní kompetence, zároveň ale jako směr uvažování, jímž se vydává dnešní škola i společnost. V Česku tradice multikulturního smýšlení není tak silná jako v některých jiných zemích, a proto se touto cestou dále vydává jen naprosté minimum škol. Na západ i na sever od Česka je však již možné pozorovat poměrně silnou výchovu ke kvalitní spolupráci či koexistenci různých kultur na témž místě.

Literatura pracuje poměrně nejednotně s pojmy *multikulturní* a *interkulturní výchova*, což může být mírně matoucí. Proto se pokusím v úvodu objasnit rozdíl mezi oběma pojmy.

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“ (Průcha, 2006, s. 15)

Průcha dále popisuje jazykovou nepřesnost, kde původní angl. *multicultural education*, obsahuje tři významy, pro které český jazyk používá samostatná označení. Jedná se o výchovu, vzdělávání, ale také pedagogiku. Kromě výchovy tedy můžeme vysledovat multikulturní směr pedagogiky. V tomto případě právě Česko není podle mého názoru zemí, která by byla průkopníkem nového pedagogického směru, nicméně školní výuka by již dnes prvky multikulturní výchovy měla obsahovat. V

praxi však podle mých konzultací s učiteli ZŠ můžeme najít mnoho nesrovnalostí. Multikulturní výchova je jako obecný pojem výchova založená na principech multikulturalismu.

Multikulturní výchova aplikovaná ve školní praxi je v současnosti v Česku nazývána *interkulturním vzděláváním*. Přestože se obsahově tyto dva pojmy prakticky nerozcházejí, nejsou identické. Multikulturní výchova je pojmem širším, a bylo by možno říci, že interkulturní vzdělávání (dále IKV) spadá pod multikulturní výchovu, která sama o sobě je spíše myšlenkovým směrem.

Multikulturní výchova se prakticky projevuje v několika oblastech:

- samotná výchova a vzdělávání
- vědecká teorie
- výzkum
- systém podpůrných organizací a informačních sítí

V České republice je multikulturní výchova obsažena ve dvou základních právních předpisech:

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)
- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

V Bílé knize můžeme najít obecné teze, kterých je třeba se držet. Například jde o:

„poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře (...)“

„Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti rozšiřuje předchozí cíl o další úroveň. Znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních

postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.“ (MŠMT, 2001, s. 15)

Rámcové vzdělávací programy (zde konkrétně RVP ZV) zakotvené ve školském zákoně pracují s multikulturní výchovou v poměrně velkém měřítku. Je zde totiž postavena do pozice jednoho ze základních průřezových předmětů – tedy předmětů, které jsou vázané na učivo předmětů jiných.

Smysl multikulturní výchovy popisuje RVP ZV takto:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné

- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání
- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám (VÚP, 2007, s. 97–98)

Tematicky by měly školní vzdělávací programy poskytovat žákům informace o kulturní diferenci, o lidských vztazích, etnickém původu, multikulturalitě a o principu sociálního smíru a solidarity. Průcha v tomto kontextu definuje pojmy, které jsou pro multikulturní výchovu klíčové:

Etnicita	Souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formující etnické vědomí člověka.
Národ	Osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a území. Národ lze mnohoznačně chápat etnicky i politicky.
Kultura	Celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.
Rasismus	Souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy. Takové aktivity se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém) či v násilí.

(Průcha, 2006, s. 29–54)

Jak již bylo naznačeno, multikulturní výchova přejímá a šíří základní myšlenky multikulturalismu, který bychom mohli nazvat myšlenkovým, politickým a možná i filozofickým směrem. Základní a klíčové pilíře multikulturalismu bych rád nastínil asi ve třech základních bodech.

Každá kulturní skupina získává svoji svébytnost na základě zvláštností a odlišností, které mohou být velmi různého druhu – jednoduše je lze rozlišit například na fyzické a psychické. Tyto zvláštnosti a odlišnosti jsou pro onu skupinu velmi podstatné a je třeba tyto rozdíly respektovat. Snaha o odstranění odlišností fakticky znamená zrušení svébytnosti skupiny, ztrátu znaku, který skupinu spoluvytváří. Dále je nutno vycházet z toho, že všechny skupiny jsou stejně hodnotné. Spojitost mezi skupinami vychází z biologické stejnosti u lidského rodu. Vnější fyzické i psychické znaky již nemohou být přijímány jako klíč k hodnocení na škále „lepší lidská bytost – horší

lidská bytost“. Nemohou být přijímány zvláště proto, že tato škála sama o sobě ve vyspělejších společnostech nemůže existovat. Pokud škála tohoto druhu existuje, je vždy založena na předsudcích. Kritériem předsudku je neobjektivnost. Dochází zde k hodnocení (resp. zaujetí hodnotícího postoje), které je čistě subjektivní a není ani nemůže být založené na objektivních základech, argumentech. Toto hodnocení však má tendenci získat obecnou platnost a jeho subjektivita zůstává nereflekтовaná a neuvědomělá. Předsudky získává jedinec již během své socializace, kde je přijímá spolu se svou kulturou od socializátorů. Vzhledem k tomu, že dnešní škola se obvykle snaží co nejvíce vyvarovat předsudkové reprodukce, nejúspěšnějším socializátorem (v předávání předsudků) je dnes v rámci evropských zemí rodina.

Poslední teze multikulturalismu, kterou bych zde rád uvedl, poměrně jasně vyplývá z teze předchozí. Pokud považujeme různé kulturní skupiny za stejně hodnotné, musí jim zákonitě patřit rovnoprávné postavení. Zároveň těmto stejně hodnotným skupinám přísluší rovný přístup ke vzdělání a k příležitostem.

První z tezí nastínila, že jsou tři základní přístupy při setkání dvou odlišných kulturních skupin. Prvním případem je *enkulturace* (v sociologie se někdy vyskytuje jako socializace), která je definovaná takto:

„Enkulturation je proces, jímž si člověk coby člen určité společnosti osvojuje kulturu této společnosti. Pod pojem enkulturation tedy můžeme zahrnout všechny projevy naučeného chování, získávání znalostí, dovedností a postojů, jimiž člověk nabývá kompetence v kultuře dané společnosti. Pojem enkulturation tak odkazuje k pojetí kultury jako specificky lidské sféry, která je negenetická (není obsažena v genové výbavě) a získává se učením.“

„Bez enkulturation by se tedy lidský subjekt nestal člověkem v úzkém smyslu, neboť s kulturou se nerodíme, ale musíme se jí teprve učit. Ve stejné perspektivě pak pojem enkulturation souvisí s koncepcí kulturního relativismu. Ta vysvětluje odlišnosti a rozdíly mezi kulturami právě poukazem na skutečnost, že kultury se učíme a že

jednotlivé rozdíly vyplývají z odlišné výchovy. Během procesu enkulturace člověk jednotlivé prvky kultury internalizuje (přijímá za své) a výchovou je pak předává následujícím generacím. V tomto procesu se tedy skrývá možné riziko etnocentrismu – přirozené a univerzální představy, že hodnoty (kategorie, normy, regulativy, postupy...) naší kultury jsou obecně nejvhodnější a nejlepší, a to pro všechny ostatní kultury obecně.“ (Člověk v tísni, o.p.s., [online]. Praha: [cit.2009-06-20])

Tato rozšířená definice myslím velmi přesně vystihuje i podstatu druhé popsané teze a vysvětluje, proč je vnímání různých kulturních skupin jako různě hodnotných chybné.

Jinou situací než enkulturace je *akulturace*. Přestože tyto pojmy znějí velmi podobně, znamenají v našem diskurzu něco jiného.

Akulturace (někdy asimilace) je zajímavě definovaná v publikaci *Zkoumání politiky uznání*.

„Asimilace. Někdy též akulturace. Je to proces, ve kterém jsou jednotlivci a skupiny lidí považované za cizí, stojící mimo, například z řad přistěhovalců, imigrantů – necitlivě začleňování do hostitelské společnosti. (...) Asimilace je takto jednostranným očekáváním, že podřízené skupiny přijmou hodnoty a kultury nadřazené skupiny.“
(Taylor a kol., 2004, s 176)

Třetí cestou je *integrace* kulturních skupin. K integraci dochází ve chvíli, kdy obě skupiny jsou ochotny udělat vstřícný krok vůči skupině druhé a za něco, co odevzdají, něco jiného získávají. Menšinová skupina obvykle přijímá bazální pravidla fungování většiny, ta jakoby na oplátku poskytuje menšinové skupině dostatek prostoru pro udržování kultury vlastní.

Postupem času dochází k prolínání a vzájemnému obohacování kultur, které po několika generacích obvykle vede ke splnutí obou kultur.

Dalo by se tedy stručně říci, že integrace je proces, kdy se kultury respektují a prolínají. Asimilace je proces, kde je menšinová kultura nahrazena většinovou. A konečně socializace je proces, který není brán jako klasická forma kulturního kontaktu, nicméně pokud například hovoříme o resocializaci, jde nepochybně o přijímání kultury, která je svého druhu nová.

4.1 IKV – interkulturní vzdělávání

Jak jsem na začátku této kapitoly nastínil, IKV bychom v poměrech ČR mohli vnímat jako multikulturní výchovu transformovanou pro potřeby školy. Zvláštním jevem je, že výchova se v názvu oboru mění na vzdělávání, čímž jakoby mění formu. Ilustruje to podle mého názoru velmi úzkou souvislost mezi oběma procesy – v pozadí můžeme cítit, že výchova je zde cílem, zatímco vzdělávání je možná spíše prostředkem. IKV je tomto ohledu velmi specifická oblast, protože není mnoho jiných oborů, kde by splynutí výchovy a vzdělávání bylo tak markantní.

Mnoho metodických materiálů pro IKV zpracovala organizace *Člověk v tísni, o.p.s.*, která vytváří materiály pro výuku samotnou, pro obohacení výuky metodicky méně tradičními formami i teoretické odborné články, které se věnují samotné podstatě IKV.

„IKV usiluje o vybavení účastníků vzdělávacího procesu interkulturními kompetencemi; snaží se poskytnout žákům a studentům informace o multikulturní povaze skutečnosti, snaží se formovat postoje principiální tolerance a respektu vůči odlišnostem (názorovým, kulturním, sociálním a dalším) a pěstuje dovednosti orientovat se v rozmanitém světě a být schopen nekonfliktní a úspěšné komunikace s jedinci s odlišným sociokulturním zázemím.“

(Buryánek, J., [online]. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 2009-06-20])

V centru IKV by měla stát kritická analýza a snaha o pochopení pravé podstaty odlišností, protože teprve poznání základů odlišností nás může dostatečně

„přesvědčit“ o neoprávněnosti našich případných předsudků. Výuka by po metodické stránce měla být (možná dokonce musí být) vedena velmi „moderně“.

Žáci podle Buryánka nemohou již být „nádrží, do které vléváme údaje, abychom pak vyžadovali jejich co nejpřesnější zopakování.“

(Buryánek, J., [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s. [cit. 2009-06-20])

Výuka musí být založena nejen na principech aktivního učení. Informace by z větší části měli žáci a studenti získávat z interakce – buď s vyučujícím, nebo s ostatními účastníky vzdělávání. Víceméně se však nejedná o nic specifického. IKV pouze přebírá současné poznatky pedagogických a dalších relevantních věd. Prakticky všichni autoři se shodují, že tento obor klade zcela mimořádné požadavky na vyučující. Tím, že se jedná o průřezový předmět, klade nároky na velké množství školních pedagogů, kteří se dosud IKV nemuseli ve svém vlastním předmětu vůbec věnovat. Tedy přibývá jim nejen „učivo“, ale zvyšují se tím i nároky na jejich pedagogické schopnosti.

Mezi základními nároky na všechny pomáhající profese (mezi něž pedagog jistě patří) najdeme:

- dobré (kvalitní) a široce založené vzdělání
- hierarchizovanou hodnotovou orientaci
- vědomí smyslu života

(Kraus, Poláčková, 2001, s. 173)

Zcela zásadní filozofickou otázkou v interakci žák–učitel je, zda (a do jaké míry) je vhodné, aby pedagog sděloval žákům svůj vlastní názor a dělil se s nimi o své vlastní životní zkušenosti z interkulturního kontaktu. Například v respektování etnických menšin se může učiteli snadno stát, že hovoří zcela proti svému přesvědčení. Oba přístupy – „říkat názor/ neříkat názor“ mají své výhody a svá úskalí:

Sdělením svého názoru získává často pedagog vyšší důvěru ze strany žáků, což velmi prospívá jeho neformální autoritě, díky níž může například v jiných oblastech zajistit, aby se žáci chovali podle předpokladů. Reálné chování zde může výrazně otevírat bariéry, které dosud bránily úspěšné interakci. Navíc je bezpochyby výrazně snazší, diskutovat z pozice, kde mohu hájit vlastní názor – být diskutérem, který fakticky „zastupuje cizí zájmy“ je pro některé z pedagogů velmi blízko hranice zvládnutelnosti (ne-li za ní).

Zcela zásadním problémem přístupu však je, že nedochází k naplnění vzdělávacího cíle, a nedochází tak ani k předání konkrétní interkulturní kompetence. Žáci tedy odcházejí z hodin vybavení názorem, který mohou sdílet, nemusí mít však dostatek kritického myšlení, aby mohli názor podrobit vlastní analýze.

Oproti tomu učitelé, kteří jsou schopni neprezentovat své názory, mohou být neustále pod větším tlakem, což je odměněno „nezaneseným“ kritickým myšlením žáků a popřípadě sdílením základních tezí multikulturalismu i interkulturních kompetencí.

Dosud neproběhl žádný výzkum mapující efekt přípravy učitelů v rovině IKV. Tato příprava tedy může být vedena špatným směrem nebo může být i celkově nedostatečná. (Průcha, 2006)

Rozdělení interkulturních kompetencí, jak nám je předepisuje například RVP ZV, je poměrně velmi volné, až bychom téměř mohli nabýt dojmu, že nejde o popis kompetencí. Vysvětlením určité „nedostatečné“ zpracovanosti konceptu multikulturních kompetencí v RVP může být to, že RVP je pouze rámec, který má být zaplněn konkrétními informacemi v každé škole zvlášť. Na základě RVP vznikají ŠVP, ve kterých bychom již konkrétní koncepty kompetencí měli být schopni identifikovat. Jak je tomu v praxi, ví asi nejlépe školní sociální pedagogové, či osoby zodpovědné za realizaci IKV (z mé strany by šlo o pouhou spekulaci).

Rozčlenění interkulturních kompetencí v odborné literatuře jsem studoval ze dvou zdrojů, které se lišily pouze nevelkou měrou. Základní dvě kategorie kompetencí – *kognitivní* a *afektivní* jsou zmíněny oběma autory, třetí kategorie zastřešuje podle Buryánka *kompetence instrumentální*, zatímco podle Morgensternové a Šulové zastřešuje *kompetence behaviorální*.

Fakticky jde pouze o rozdíl v označení, protože instrument lze interpretovat jako nástroj, který nám umožňuje se chovat určitým způsobem. Jde tedy vlastně taktéž o chování, které je základem behaviorálních kompetencí. Pro příklad uvádím upravený Buryánkuv model interkulturních kompetencí – viz Tabulka 1.

Z modelu kompetencí přímo nevyplývá, že pro porozumění jiným kulturám je zcela nutné chápat poměrně dobře kulturu vlastní a být schopen ji kriticky hodnotit či analyzovat. Z toho vyplývá nutnost vidět lidskost bez kulturního zabarvení. Pokud se nejsme schopni přenést přes rozdíly kulturní a etnické, můžeme jen stěží zvládnout kontakt s jinou skupinou lidí.

Hirt k tomuto píše, že:

„Hlavní zádrhel lidového pojetí etnicity tak tkví zejména v neorganickém směšování dvou nespojitých kategorií, což může vést a často vede k tomu, že se na základě vzhledu (fyzických charakteristik) jedinci či skupině přisoudí určitá kulturní výbava.“ (Hirt, [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s. [cit. 2009-06-20])

Tabulka 1

Interkulturní kompetence

Kompetence + popis	Cíle
Kognitivní <ul style="list-style-type: none"> • znalosti o různých etnických, kulturních a sociálních skupinách žijících v české a evropské společnosti, o mechanismech budování meziskupinových hranic 	<ul style="list-style-type: none"> • rozumějí historickému zakotvení vlastní sociokulturní skupiny • rozumějí historickému zakotvení různých sociokulturních skupin v regionu, ČR, Evropě a světě • vědí, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince • znají fyzické, psychické a sociální potřeby společné všem lidem • znají způsoby, jakými se různá lidská společenství vztahují k těmto potřebám
Instrumentální <ul style="list-style-type: none"> • dovednost orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých 	<ul style="list-style-type: none"> • jsou schopni rozpoznat, analyzovat a kriticky hodnotit různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců • dokážou přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin v prostředí občanské společnosti • dokážou čelit projevům intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu • jsou schopni konstruktivního dialogu a spolupráce, dokážou řešit konflikty pokojnou cestou
Afektivní <ul style="list-style-type: none"> • postoje tolerance, respektu a otevřenosti vůči odlišným skupinám a životním formám, vědomí potřebnosti osobní angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu 	<ul style="list-style-type: none"> • respektují různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců • považují za užitečné aktivně se zapojovat do potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu • považují za samozřejmé podílet se na přiměřeném a spravedlivém řešení konfliktů vzniklých na základě sociokulturní odlišnosti • ctí myšlenku bezpodmínečné rovnosti všech jedinců i skupin

(Buryánek, [online]. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 2009-06-20])

Etnicita je pro mnoho lidí vnímána jako přirozená kategorie pro odlišení (či dělení) lidí, protože její základ je vnímán jako dědičný, vrozený. Tyto odlišnosti jsou chápány jako určující pro dané etnikum. Zde samozřejmě musíme namítnout, že etnika jsou pouze zvoleným klíčem, podle něhož je možno oddělovat různé skupiny lidí. Základem etnických odlišností není reálný biologický základ ale „pouze“ jiný sociokulturní rámec. Odlišnost tedy není v druhu člověka, ale v průběhu výchovy a socializace. (Hirt, [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s. [cit. 2009-06-20])

Šulová a Morgensternová nám přibližují interkulturní výcvik jako nástroj k překračování kulturních bariér. Tento výcvik je již dnes komerčně realizovaný, stejně jako jiné tréninky měkkých dovedností. Účastní se ho manažeři, popřípadě obchodníci firem, které jsou ve velmi častém kontaktu se zeměmi se zcela odlišnou kulturou. Cíle těchto výcviků popisuje Harris a Moran poměrně sebevědomě – jde například o zvýšení senzitivity vůči jedincům jiné kultury, snížení kulturního šoku, zvýšení manažerské efektivnosti v mezinárodních organizacích, získání komunikačního respektu, nezaujímání soudů a vyhýbání se moralizujícím a hodnotícím stanoviskům, uvědomění si vlastních hodnotových orientací.

(Harris, Moran, 1991. In: Šulová, Morgensternová a kol., 2007, s. 143)

Průcha cituje výzkumy, které se různým způsobem snaží mapovat či zařazovat český národ jako člena Evropy i z hlediska sebereflexe. Hofstede hovoří například o českém individualismu, kterým jsme asi uprostřed na stupnici evropských států. Na okrajích bychom mimochodem našli na jednom konci Velkou Británii a na druhém Řecko. Dalším charakteristickým rysem je podle Světlíka velká vzdálenost mocenských pozic, což poměrně značně konvenuje se zmíněnou silnou individualitou. Ve chvíli kdy, nechceme být příliš solidární, spoléháme hlavně na svou jednotlivost. (Průcha, 2006, s. 219–223)

Tlolková ve svém výzkumu sledovala sebereflexi mladé generace, která se vztahuje ke klasickým vlastnostem rozšířeným v českém národě. Mezi nejtypičtější vlastnosti Čechů byly zařazeny následující (řazeno podle četnosti odpovědí):

smysl pro humor, závistivost, chytráctví, podezíravost, podnikavost, kulturnost, schopnost improvizace, alkoholismus.

Mezi vlastnosti, které jsou Čechům nejméně vlastní, žáci zařadili tyto: vznešenost, výbojnost, sebekritika, izolacionismus, kult mučednictví.

Zobecněná informace plynoucí z tohoto výzkumu je, že náš národ na sebe nahlíží s poměrně vysokou mírou sebekritičnosti, ačkoliv je tato vlastnost explicitně zařazena ve druhé kategorii.

Výzkum zde samozřejmě sleduje vnímání míry sebekritičnosti, nikoliv její míru reálnou. Velkou mírou sebekritičnosti se zařazujeme po bok států jako je například Japonsko či Finsko, a stavíme se tím do úplné opozice například k USA.

(Tlolková, 1999. In: Průcha, 2006, s. 229)

4.2 Výchova a vzdělávání v kontextu (kultury)

Zajímavým směrem výchovy, který se v různých formách objevuje v pedagogické teorii i praxi již velmi dlouho, je škola komunitní. Základní pojmy, které zde využíváme, jsou tyto:

- „komunita“ je skupina lidí žijících v jednom regionu / v jedné oblasti
- „komunitní vzdělávání“ je proces, který zapojuje lidi bez rozdílu věku do života komunity tak, že uspokojuje jejich vzdělávací, sociální, kulturní nebo rekreační potřeby
- „komunitní škola“ – je otevřená, vede dialog, je aktivní, ochotná poskytovat „nadstandard“, má jasnou vizi a pracuje na sobě

(Novotná, [online]. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 2009-06-20])

Vzdělávání v rámci určitého prostředí má velkou výhodu v tom, že je schopno ilustrovat obecné informace na konkrétních příkladech, které účastníci velmi dobře znají z vlastního života. Dochází zde k propojení konkrétních specifik prostředí s výchovou a vzděláváním, což může zvyšovat aktivitu i motivaci žáků ke vzdělání.

Prostředí můžeme v rámci vzdělávacího procesu prostředí vnímat jako pouhé kulisy, které podporují či znesnadňují snahu vzdělavatele, ale také je možno prostředí využívat pro formování a vlastní vzdělávání člověka. Můžeme se setkat dokonce s pojmem *pedagogizace prostředí*, který popisuje využití prostředí jako výchovného prostředku. Tato snaha dokonce překvapivě není ve své podstatě vůbec nová, protože již ve středověku využívala poměrně úspěšně katolická církev prostředí jako nástroj výchovy. Zvláště v barokní době můžeme sledovat silnou symbolizaci krajiny. Symboly, které nacházíme všude okolo sebe (sochy svatých, křížové cesty, kostely apod.), nám velmi nenásilně umožňují prožít příběhy, které se váží k církvi. V naší době samozřejmě není prostor pro využití krajiny, nicméně práce s konkrétním prostorem nám rámuje abstraktní informace do formy příběhů.

Dnešní komunity však stojí na rozdílných základech a nemusí se jednat jen o spřízněnost polohou bydliště. Mezi další základní typy komunit patří hnutí, která jsou spojena společnou zastřešující myšlenkou, komunity se vztahem k životnímu prostředí, volné komunity, pracovní komunity.

(Kraus, Poláčková a kol., 2001, s.119)

Vzhledem ke komunitě může „interní“ vzdělávání plnit podle Hartla tyto funkce: aktivizace členů komunity, identifikace s komunitou, vyrovnání napětí (vnitřního i vnějšího).

(Hartl, 1997. In: Kraus, Poláčková a kol., 2001)

Otevřená komunitní škola je schopná nabízet vzdělávací aktivity „namíru“ lidem z konkrétní oblasti, čímž opět silně zvyšuje motivaci k učení. Zde se můžeme vrátit k požadavkům

I. Illicha na fungující školu – a vidíme, že k myšlenkám otevřené školy se můžeme dostat z velmi rozdílných cest. Škola mimo svou standardní část poskytuje žákům všeho věku možnost rozvíjet své schopnosti odborné i sociálně-kulturní. Dále je tato škola přímo spjatá se životem v komunitě – je nejen možné používat konkrétní případy pro vytváření příběhů, ale je také možné se připravovat na konkrétní způsoby jednání a chování – takové, s nimiž se žáci ve svém okolí budou setkávat nejčastěji. Škola úzce spolupracuje na jedné straně se zástupci dané komunity pro kontakt směrem vzhůru – tedy například lokální zastupitelstvo, zřizovatel školy a také sociální pracovníci a různí komunitní pracovníci. Na druhou stranu škola spolupracuje s rodiči (někdy za podpory sociálních pedagogů). Otázka odpovědnosti za vzdělání dětí, o které se často diskutuje, je zde chápána kooperativně. Tedy odpovědnost nese škola ruku v ruce s rodinou žáka.

Vzdělávací aktivity, které poskytuje komunita mimo instituci školy, můžeme rozdělit na tři základní větve:

Sociální práce	–	integrace znevýhodněných jednotlivců či skupin, řešení konfliktů, sociálního vyloučení
Komunitní práce	–	řešení aktuálních zájmů které se přímo dotýkají zájmů komunity
Seberealizace	–	nacházení osobního i skupinového uplatnění ve volném čase

(Kopecký, 2004, s. 90)

Komunitní výchova je velmi zajímavou cestou, která zatím v Česku nepatří mezi nejrozšířenější. Ve spojení s IKV však můžeme vzdělávání v konkrétních komunitách již vidět častěji. IKV samo o sobě je v Česku jedním z nejnovějších školních předmětů, jistým způsobem však byl obsah tohoto předmětu předáván v rámci socializace vždy. Dnešní v některých ohledech složitější doba vyžaduje poměrně vysokou míru interkulturních kompetencí. Volnost pohybu (často nejen zákonná ale i ekonomická) ve spojení s otevřením hranic přivádí do kontaktu lidi

rozdílných etnicit, národů i ras. Ke svobodě, kterou velká část Evropy získala teprve nedávno, podle mého názoru patří zcela automaticky odpovědnost za zvládnutí důsledků svobody ostatních. S nedostatkem interkulturního vzdělání a citu je velmi obtížné rozumět a chápat současnost lidí z „cizí“ skupiny. To, co můžeme udělat pro snadnější kontakt, je sebevzdělání a snaha o získání zkušeností na tomto poli, protože důležitost interkulturních kompetencí velmi pravděpodobně v budoucnosti poroste.

5 Závěr

Odpověď na otázku, zda je škola nástrojem moci a sociální kontroly, je samozřejmě značně subjektivní a bylo by naivní kdybych na počátku předpokládal nalezení odpovědi. Cílem práce bylo spíše zkoumat prostor, než činit jasná a černobílá rozhodnutí. Problematika nabízí mnoho úhlů pohledu i mnoho přístupů – ty se například liší v různých zemích Evropy i mimo ni. Nereflektované společenské instituce a skrytá kurikula můžeme chápat jako jevy svým způsobem nebezpečné, v současné době však je spíše trendem vytvářet v kurikulárních dokumentech například různé kompetenční modely, které popisují relativně přesně působení vzdělávacího programu na jedince a dopady na jeho chování. Škola musí být částečně nástrojem sociální kontroly, protože pokud je jejím cílem, aby jedinci internalizovali určitá společenská pravidla, sociální kontrola prakticky vzniká samovolně. Při svém zkoumání jsem však nenabyl dojmu, že by sociální kontrola zprostředkovaná školou byla například v Česku označovaná jako druh problému. Sociální kontrola je totiž obecně jevem žádoucím.

Méně jasná situace je u otázky moci. Škola jako produkt vládnoucí třídy nepochybně ovlivňuje učící se. Již struktura učiva a výběr předmětů interpretuje informace, díky čemuž automaticky chápeme některé souvislosti předem určenou cestou. Tento fakt je možné chápat dosti ambivalentně, protože žáci v různých stádiích vývoje jsou schopni rozumět jen omezeně složitým konstrukcím. Na jednu stranu je tedy zjednodušení naprosto nezbytné, na druhou stranu si nejsem jist, že tato cesta by měla být označovaná jako správná. Současná změna školského systému je cestou, která vede správným směrem, avšak není jisté bude vyžadovat určitý čas pro plné pochopení ze strany učitelů i veřejnosti.

Vztah mezi školou a budoucí podobou společnosti existuje a stojí zatím mimo hlavní zájem vědy i veřejnosti. Budoucnost instituce školy můžeme jen odhadovat, ale zdá se, že velkým trendem by se mohlo stát svobodné chápání informací a jejich kritická analýza. Již současné Rámcové vzdělávací programy se tímto směrem pokouší vydat,

k realizaci je však třeba značná podpora ze strany učitelů, na něž budou v budoucnu dle mého soudu kladeny výrazně vyšší nároky než dosud.

Multikulturní výchova je oborem či předmětem, který je podstatný nejen pro úspěšný interkulturní kontakt, ale i pro „kvalitní“ porozumění společenským jevům v nejbližším okolí. Chápání sociální situace i různých dalších jevů může působit pozitivně na motivaci jedinců, kteří budou v ideálním případě ochotni převzít zodpovědnost za své vzdělání i za svůj životní úspěch či neúspěch.

6 Bibliografické citace

- BAUMAN, Z. (2004). Individualizovaná společnost. Praha : Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1195-X
- BECK, U. (2004). Riziková společnost : na cestě k jiné moderně. Praha : Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-32-6
- BERTRAND, Y. (1998). Soudobé teorie vzdělávání. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5
- BOURDIEU, P. (1998). Teorie jednání. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3
- BURYÁNEK [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s. [cit. 2009-06-20]. Dostupné na URL: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_16.pdf
- ČLOVĚK V TÍSKN, O.P.S. [online]. Praha. [cit. 2009-06-18]. Dostupné na URL: <http://www.varianty.cz/notions.php?id=3>
- HIRT, [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s. [cit. 2009-06-20]. Dostupné na URL: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_3.pdf
- ILLICH, I. (2001). Odškolnění společnosti. Praha : Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-96-6
- KATRŇÁK, T. (2004). Odsouzení k manuální práci : vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Praha : Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6
- KATRŇÁK, T. (2005). Třídní analýza a sociální mobilita. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005. ISBN 80-7325-067-5
- KELLER, TVRDÝ. (2008). Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna. Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6
- KOPECKÝ, M. (2004). Sociální hnutí a vzdělávání dospělých : aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-96-3
- KRAUS, B., Poláčková, V. (2001). Člověk - prostředí - výchova : k otázkám sociální pedagogiky. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2
- KRAUS, J. a kol. (2006). Nový akademický slovník cizích slov : (A-Ž : studentské vydání). Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1415-2

MORGENSTERNOVA, M., ŠULOVÁ, L. (2007).
Interkulturní psychologie : rozvoj interkulturní senzitivity. Praha : Karolinum, 2007.
ISBN 978-80-246-1361-1

NOVOTNÁ, [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s. [cit. 2009-06-20]. Dostupné na
URL: <http://www.varianty.cz/activities.php?id=92>

PRŮCHA, J. (2006). Multikulturní výchova : příručka (nejen) pro učitele.
Praha : Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2

TAYLOR, CH. a kol. (2001). Multikulturalismus : zkoumání politiky uznání.
Praha : Filosofia, 2001. ISBN 80-7007-161-3

WEBER, M. (1997). Autorita, etika a společnost : pohled sociologa do dějin ; (z
německých originálů vybral, přeložil, uspořádal a předmluvou doplnil Jan Škoda).
Praha : Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0611-5

Bibliografie

BRADFORD, B.B., LARSON, R.W., SARASWATHI, T.S. (2002). The World's Youth, adolescence in eight regions of the globe. GB: Cambridge University Press, 2002.

ISBN 0-521-00605-8

GIDDENS, A. Sociologie. (1999). Praha : Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4

HAVLÍK, R., KOŤA, J. Sociologie výchovy a školy. Praha : Portál, 2007.

ISBN 978-80-7367-327-7

RAMSEY, G. PATRICIA. (1998). Teaching and Learning in a Diverse World, Multicultural Education for Young Children. USA: Teacher College, Columbia University, 1998. ISBN 0-8077-3722-4

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. (2008). Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí : kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9

Diplomové/Bakalářské práce se
půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

Šmakal, J.: Škola jako nástroj moci a sociální kontroly

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně
citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, popis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, popis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, popis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, popis